

Hella-Kristina Garten (Hrsg.)

Diagnose von Lernprozessen

westermann

© Georg Westermann Verlag
Druckerei und Kartographische Anstalt GmbH & Co.
Braunschweig 1977

1. Auflage 1977

Verlagslektorat: Susanne Dietzel

Herstellung: Lubow Guth-Marx

Einbandgestalter: Gerd Gücker

Gesamtherstellung: Westermann, Braunschweig 1977

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Diagnose von Lernprozessen

Hella-Kristina Garten (Hrsg.)

Braunschweig: Westermann, 1977

(Psychologie und Erziehung)

ISBN 3-14-16 0208-5

NE: Garten, Hella-Kristina (Hrsg.)

ISBN 3-14-16 0208-5

4 Thesen zur Rolle des Lehrers bei Entwicklung und Einsatz schulischer Entscheidungsverfahren

Lutz Mauermann

4.1 Das Beurteilen von Schülern ist ein Aufgabenbereich neben anderen, die der Lehrer zu erfüllen hat.

In ihren Ausführungen zum Berufsbild des Lehrers skizziert die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates im STRUKTURPLAN für das deutsche Bildungswesen (1970) fünf Aufgabenbereiche des Lehrers: Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Innovieren (STRUKTURPLAN 1970, S. 217 ff.). Eine Analyse dieser Aufgaben des Lehrers innerhalb seines gesellschaftlichen Auftrages legt die Vermutung nahe, daß die Bildungskommission einen vermittelnden Beitrag zur Diskussion um die Professionalisierung des Lehrerberufes, die zwischen den Extremen „Lehrer als Organ der Schülerschaft als der demokratischen Basis einer – noch utopischen – demokratisierten und pädagogisierten Schule“ (vgl. GAMM 1970) und „Lehrer als Organ einer ökonomisch-technischen Gesellschaft in einer scientifisch-technologischen Schule“ (vgl. DÖRING 1970) sich bewegt, liefern will. Die Lehraufgabe wird als primärer Inhalt des Lehrerberufes gesehen. Die Erziehungsaufgabe hat sich in der Ausübung der Lehraufgabe mit zu verwirklichen, indem der Lernende zur selbständigen Informationssuche und zu individueller Selbstbestimmung angeleitet wird (s. STRUKTURPLAN 1970, S. 218).

Die Beurteilungsfunktion erstreckt sich sowohl auf den Bereich des Lehrens als auch auf den des Erziehens; sie muß als integraler Bestandteil der Lehr- und Erziehungsaufgabe betrachtet werden, indem sie Rückmeldung über ihre erfolgreiche bzw. nicht erfolgreiche Erfüllung bereitstellt und Grundlage schulischer Entscheidungen bildet. Da das Lehrerurteil, wenn es sich schriftlich in Form von Noten und Zeugnissen niederschlägt und aus dem ursprünglichen schulischen Kontext herausgelöst wird, „einen gesellschaftlichen Wert- oder Unwertfaktor“ darstellt, sollte sich der Lehrer um Objektivierung seines Urteils bemühen und an der Weiterentwicklung von Methoden zur Erfassung von Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten beteiligen (vgl. STRUKTURPLAN 1970, S. 219).

4.2 Entwicklung und Einsatz schulischer Entscheidungsverfahren gehören zur Beurteilungsaufgabe des Lehrers, die er gegenwärtig nur sehr unzulänglich erfüllen kann.

Kontinuierliche Schülerbeurteilung hat einen festen Platz in unserem Schulwesen. Zum Teil sehen Schulordnungen verbindliche Prozeduren vor. Die Reglementierung reicht von Maßnahmen zur Feststellung von Schulreife oder zur Zuweisung in Sonderschulen über das Ziffernnotensystem, über Zahl und Umfang der vorzunehmenden schriftlichen Prüfungen in bestimmten Fächern auf bestimmten Schulstufen, über Zeugnisausstellung, Wortgutachten, Einträge in Schülerpersonalbögen bis hin zur Durchführung überregionaler Standardarbeiten. Die Zahl der kritischen Äußerungen gegenüber den „subjektiven“, „ungerechten“ Beurteilungsverfahren des Lehrers ist Legion, so daß sich ein erneuter Aufweis der unzulänglichen Beurteilungskompetenz des Lehrers an dieser Stelle erübrigt (s. hierzu z. B. die einschlägigen Arbeiten von WEISS 1965 und INGENKAMP 1971). Ein nicht zu unterschätzender Grund für diesen Mangel dürfte darin zu suchen sein, daß diagnostische Fragen im Bereich der institutionalisierten Lehrerbildung lange Zeit weder thematisiert, geschweige denn problematisiert wurden. Wenn heutzutage eine größere Sensibilität der Lehrerschaft und überhaupt der Öffentlichkeit gegenüber dem schulischen Beurteilungswesen festzustellen ist, so mag das liegen

1. an der „technologischen Wendung in der Didaktik“ (FLECHSIG 1970) von einem bildungstheoretischen Erklärungsmodell für schulisches Lernen mit geisteswissenschaftlich-hermeneutischem Theorienansatz zu einem lern- bzw. informationstheoretischen Erklärungsmodell mit einem funktionalistischen bzw. systemtheoretischen Theorieansatz (vgl. hierzu BLANKERTZ 1972), wodurch der modernen Curriculumtheorie und der Maxime des zweckrationalen und erfolgskontrollierten pädagogischen Handelns zum Durchbruch verholfen wurde (vgl. BECKER & JUNGBLUT 1972, S. 204 ff.);
2. an dem im Gefolge erfolgreicher Bildungswerbung aufgetretenen Engpaß an Studienplätzen, der die Einführung eines verschärften Numerus clausus erforderlich machte, wodurch die Abgangszeugnisse der Schule eine noch größere Bedeutung für das Wahrnehmen von Sozialchancen erhielten, als sie bis dato ohnehin schon hatten.

4.3 Die Kritik an der gegenwärtigen Beurteilungspraxis hat eine Tendenz zur zunehmenden Ausgliederung schulischer Entscheidungsverfahren aus dem Aufgabenbereich des Lehrers bewirkt.

Für den Fall der Diskrepanz zwischen den Berufsrollenerwartungen (hier: bezüglich der Teilaufgabe „Beurteilen“) und der realen Rollenausübung lassen sich prinzipiell zwei Strategien zu ihrer Aufhebung denken: Ausgliederung der betreffenden Funktionen mit gleichzeitigem Übertrag auf geeignetere, kompetentere Institutionen oder Anpassung der Rolleninhaber an die gesellschaftlichen Erwartungen (Lehrerbildung).

Betrachtet man das Angebotssortiment führender westdeutscher Schulbuchverlage (Beltz, Westermann, Wolf, Klett), so gewinnt man, ob der ständig wachsenden Zahl der dort angebotenen psychometrischen Verfahren für den Schulsektor, den Eindruck, als liefe der Trend in Richtung der erstgenannten Strategie. Daß ein Teil der Lehrerschaft auf das Angebot vorgefertigter, standardisierter, mit den Testgütekriterien der Objektivität, Validität und Reliabilität ausgestatteter, oft recht einfach handhabbarer und wenig eigenen Zeitaufwand erfordernder Meßverfahren für Schulleistung einzugehen bereit ist, wenn diese ein autorisiertes Urteil über Schüler und Unterricht zulassen und die Verantwortung für eine schulische Entscheidung der wissenschaftlichen „Kapazität“ (= der hinter dem Test stehende Konstrukteur) angelastet werden kann, geht z.B. aus den Untersuchungen der PROJEKTGRUPPE SCHULLAUFBAHNERATUNG (1973, Band 2, S. 95) hervor. In gleiche Richtung weist die Erfahrung eines Mannes, der in der niedersächsischen Lehrerfortbildung tätig ist, wenn er resümiert, „wie bedauerlich es ist, daß die Beurteilung eine Aufgabe des Lehrers ist“ (DUMKE 1973, S. 131). Nun haben jedoch einige Forschungsberichte die Unangemessenheit der herkömmlichen Testdiagnostik für schulische Entscheidungen nachgewiesen (vgl. SCHREINER 1970; FRENZ, KRÜGER & TRÜGER 1973) und auf den für nachfolgende pädagogisch sinnvolle Handlungen notwendigen Bezug des Testinstruments auf die konkreten curricularen Bedingungen aufmerksam gemacht (s. KUTSCHER, RAEITHEL & STEVENS 1973; MAUERMANN, SCHULTE & SEISENBERGER 1973).

Es wird weiterhin die Aufgabe des Lehrers bleiben, diagnostische Erkenntnisse im Unterrichtsvollzug zu integrieren und in pädagogische Handlungen umzusetzen. Sinnvoll und psychologisch begründbar können diese Handlungen nur sein, wenn der Lehrer die Lernergebnisse der Schüler vor dem Hintergrund gerade seines Unterrichts erklären und daraus Konsequenzen ableiten kann. Damit wäre einer Strategie des Kompetent-Machens des Lehrers das Wort geredet.

4.4 Die Rollenerwartungen an den Lehrer in bezug auf seine Beurteilungs- und Entscheidungsfunktion sind durch die unterschiedlichen Vorstellungen von Aufgaben und Zweck schulischen Lernens determiniert.

Die Beurteilungsfunktion des Lehrers kann nicht unabhängig von dem Kriterium und dem Zweck der Beurteilung gesehen werden. Eine Diagnostik mit dem Ziel der Eignungsentscheidung für bestimmte Schultypen oder -zweige setzt andere Kriterien und schlägt andere Wege des Vorgehens ein als eine, die zum Zweck der Beeinflussung des Lernens im Sinne einer „mastery learning“-Strategie (BLOOM 1970; BLOCK 1971; CARROLL 1972) unter Berücksichtigung individueller Unterschiede stattfindet. Vom Lehrer einer vierten Grundschulklasse oder eines Gymnasiums werden gegenwärtig andere Beurteilungsqualitäten erwartet als vom Lehrer an einer Gesamtschule oder einer integrierten Orientierungsstufe. Im ersten Fall geht es um die Auslese einer Leistungsspitze auf die meist vage formulierten Kriterien eines weiterführenden Lehrgangs hin, der nicht mehr in der pädagogischen Verantwortung des beurteilenden Lehrers liegt. Im anderen Fall konzentriert sich das Beurteilungsverhalten auf differentielle Eignungsprüfungen in bezug auf unterschiedliche Treatments¹, die vom beurteilenden Lehrer bzw. Lehrerteam bereitgehalten und auch durchgeführt werden, d. h. es werden den Schülern individuelle Hilfen angeboten, damit möglichst alle die den unterschiedlichen Treatments zugrunde gelegten Qualifikationen erreichen. Der folgende Überblick über die Beurteilungsfunktion des Lehrers in Abhängigkeit von unterschiedlichen Vorstellungen des schulischen Lernens gibt eine sehr knappe Darstellung wesentlicher Merkmale zweier „idealtypisch“ zu nennenden Modelle wieder. Die Grenzen zwischen Modell 1 und 2 sind im gegenwärtigen Schulwesen verwischt. Es kann sogar vorkommen, wie dies etwa bei BIRKEL (1974) demonstriert wird, daß schulstrukturelle Gegebenheiten (Orientierungsstufe), die ein Modell 2 begünstigen würden, durch Elemente des Modells 1 pervertiert werden, da man nicht gewillt ist, von der Prämisse der unter allen Umständen und trotz aller pädagogischen Bemühungen sich zwangsläufig reproduzierenden individuellen Unterschiede abzugehen. Wenn im folgenden von „pädagogischer“ Diagnostik die Rede ist, so sind darunter Beurteilungs- und Entscheidungsaktivitäten des Lehrers in einem Modell des schulischen Lernens vom Typ 2 zu verstehen.

¹Loser (1970) deutet mit der Formulierung „Methodische Differenzierung des Unterrichts durch Differenzierung von Unterrichtsmethoden“ das an, was heute gern unter „aptitude-treatment-interaction“ (ATI, vgl. Cronbach & Gleser 1965) oder „Wechselwirkung zwischen Schülermerkmal und Unterrichtsmethode“ (WSU, vgl. Flammer 1973) rubriziert wird.

	Schulisches Lernen	
	<i>Modell 1</i>	<i>Modell 2</i>
Intention des Unterrichts	Vermittlung von Lernzielen an Schüler mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Kenntnissen durch die gleiche Lehrmethode → Lernerfolg für einen Teil der Schüler	Vermittlung von Lernzielen an Schüler durch Anpassung der Lehrmethoden an die individuell unterschiedlichen Fähigkeiten und Kenntnisse → Lernerfolg für nahezu alle Schüler
Kriterium der Beurteilung	Durchschnittsleistung einer Schülerpopulation	Erreichen des Lernziels durch den einzelnen Schüler
mögliche Beurteilungsverfahren	normorientierte Verfahren (standardisierte Begabungs- und Leistungstests sowie informelle Prüfungen auf der Basis der klassischen Testtheorie)	lernzielorientierte Verfahren (lernzielorientierte Tests sowie Verfahren zur Diagnose spezifischer Lernschwächen)
Erwartungen an den Lehrer	objektive Zuweisung eines Rangplatzes für jeden Schüler in bezug auf die Durchschnittsnorm; selektive Entscheidungen	Diagnose der individuellen Distanz zum Lernziel; non-selektive Entscheidungen
diesbezüglich zu fordernde Qualifikationen des Lehrers	z.B. Kenntnis grundlegender Axiome der klassischen Testtheorie, Fähigkeit zum Verständnis von Testmanualen, zur angemessenen Anwendung und zur Beurteilung von standardisierten Tests ...	z.B. Fertigkeiten in der Konstruktion von lernzielorientierten Tests (Lernzieloperationalisierung, Itemformulierung u. ä.), Fähigkeit zur Beurteilung der Lernzielangemessenheit von Testitems, Kenntnis der Bedingungen und Wirkungen unterschiedlicher Lehr- und Lernmethoden ...

Tab. 1: Die Beurteilungsfunktion des Lehrers in Abhängigkeit von unterschiedlichen Modellen des schulischen Lernens

4.5 Pädagogische Diagnostik ist untrennbar mit Curriculumentwicklung und -evaluation verbunden.

Curriculare Planung reflektiert im wesentlichen vier Bereiche: Lernziele, Lernvoraussetzungen, Lernorganisation und Lernkontrolle. Die Lernziele bezeichnen die gewünschten Lernergebnisse am Ende eines Unterrichtsabschnittes, d. h. das, was ein Schüler danach wissen, können, beherrschen usw. soll. Zu den Lernvoraussetzungen zählen: Vorwissen, vorhandene Fähigkeiten und Fertigkeiten, Ergebnisse vorausgegangener schulischer Lernprozesse, kurz: die individuelle Lerngeschichte des Schülers zum Zeitpunkt des Unterrichtsbeginns.

Der Komplex der Lernorganisation umfaßt die Methoden, die Lehr- und Lernmittel und die Arbeitsformen, die zum Erreichen des Unterrichtsziels mit Rücksicht auf die Lernvoraussetzungen der Schüler verwendet werden sollen.

Die Lernkontrolle dient der Bereitstellung von Informationen über den Erfolg des Unterrichts, d. h. inwieweit die Lernziele von den Schülern erreicht werden. Pädagogische Diagnostik ist nicht identisch mit Lernkontrolle oder objektiver Leistungsmessung; diese können allenfalls Anlaß zu pädagogisch-diagnostischen Aktivitäten sein. Pädagogische Diagnostik setzt Lernergebnisse in Beziehung zu Lernvoraussetzungen, schätzt die Angemessenheit von Lernzielen oder lernorganisatorischen Maßnahmen auf der Basis von festgestellten Lernbedingungen ab. Diagnostische Prozesse bilden gleichsam den „roten Faden“ bei Curriculumentwicklung und -evaluation. Die somit zwangsläufig enge Verknüpfung von Unterrichtsplanung – Unterricht – Diagnose – Evaluation – Unterrichtsplanung kann wohl kaum besser als über die Person des pädagogisch Handelnden gewährleistet werden. Daß diese Person aber überfordert wäre, sollte ihr die Gesamtlast der Curriculararbeit (Entwicklung, Evaluation, Durchführung) übertragen werden, liegt auf der Hand.

4.6 Kooperative Curriculumplanung bietet die Chance zur Diskrepanzminderung von Theorie und Praxis in der Schulpädagogik.

Erfahrung vieler innovativer Ansätze im Bereich der Schule ist: Ohne Mithilfe von praktizierenden Lehrern, die von der Notwendigkeit einer Änderung bestehender Verhältnisse und von den Chancen des einen oder anderen Neuansatzes überzeugt sind, besteht kaum Aussicht auf dessen Erfolg. Bei allem konstatierbaren – und aufgrund derzeitiger schulischer Gegebenheiten sicher auch erklärbaren – Verlangen eines Großteils der Lehrerschaft nach „Rezepten“ für die Unterrichtspraxis dürfen doch erhebliche Zweifel an einem Lösungsweg für die Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis angemeldet werden, bei dem der Lehrer als Empfänger curricularer Fertigteile

(teacher-proof) zum lustlosen, marionettengleichen Vollzugsorgan wissenschaftlich ausgeklügelter Handlungsanweisungen wird: Selbst bei schulnaher Curriculumentwicklung besteht die Gefahr, daß intendierte Zielsetzungen „in anderen Handlungskontexten und unter veränderten organisatorischen Bedingungen weitgehend ‚umfunktioniert‘ werden ...“ (HALLER 1974, S. 25). Das würde bedeuten, daß dem Lehrer die Identifikation mit den an ihn gestellten Erwartungen ermöglicht werden muß. Die Annahme und der sinnvolle Einsatz schulischer Entscheidungshilfen durch den Lehrer wird erreicht werden können, wenn die Notwendigkeit derselben erkannt, ihr Nutzen für optimalen Unterricht erfahrungswissenschaftlich erwiesen und ihre Realisierung praktikabel ist. Notwendig ist hierzu ein Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis, von Curriculumforschern, Fachdidaktikern, Fachwissenschaftlern, Psychologen und Lehrern, deren gemeinsames und verbindendes Ziel die Analyse und Verbesserung schulischer Unzulänglichkeiten im gemeinsamen Handeln ist. Das Selbstverständnis der Unterrichtswissenschaft und ihre lieb gewordenen Forschungsparadigmen werden sich dabei wandeln müssen: Der Schwerpunkt forschender Aktivität verschiebt sich vom Begründungszusammenhang in Richtung auf den Verwertungszusammenhang wissenschaftlicher Erkenntnis. Ein solches Vorgehen entspräche dem Paradigma der Handlungsforschung, wie dies etwa in der Bielefelder Laborschule (vgl. HENTIG 1971 und 1972) praktiziert wird. Gleichzeitig erübrigte sich der Vorwurf von der Praxisferne der wissenschaftlichen Pädagogik (s. KLAFFKI 1973; SUSTECK 1974). Als mögliche Organisationsform bieten sich z. B. Regionale Pädagogische Zentren an (vgl. PLASS 1972, S. 115 ff.; GERBAULET u. a. 1972; HUBER 1972, S. 56 f.). Im Zusammenhang mit wissenschaftlichen Begleituntersuchungen zu laufenden Schulversuchen könnten in Kooperation von Wissenschaftlern und Praktikern „diagnostische Curricula“ entwickelt und erprobt werden (ein Weg, den die PROJEKTGRUPPE SCHULLAUFBAHNBERATUNG beschritten hat). Vor einer Loslösung der wissenschaftlich kontrollierten Aktivitäten der Unterrichtspraxis vom Kontext der Lehrerbildung ist jedoch zu warnen (vgl. HACKER 1974, S. 14).

4.7 Lehreraus- und -weiterbildung sollten den Lehrer zu innovativem Verhalten befähigen, das sich nicht nur auf technologische Neuerungen beschränkt, sondern auch der Verwirklichung emanzipatorischer Ziele dient.

Zur Aufgabe des Innovierens liest man im STRUKTURPLAN (1970, S. 220): „Es gehört ... zur Verantwortung des Lehrers, kritisch aufzunehmen und zu verarbeiten, was an Ansätzen methodischer, didaktischer und curricularer Art in sein Blickfeld kommt. Innovationen sind zu einem besonderen Aspekt eines Berufes geworden ... Mit dieser Aufgabenstellung wird er zum ersten und

wichtigsten Träger fortschreitender Schul- und Bildungsreform.“ Dieser programmatischen Forderung können Lehrer, die bislang an den Hochschulen ausgebildet wurden und noch werden, in den seltensten Fällen gerecht werden. Deshalb bemühen sich in der letzten Zeit einige westdeutsche Forschungsgruppen um eine Präzisierung der innovativen Kompetenz des Lehrers, um daraus Konsequenzen für eine Neugestaltung der Lehrerbildung abzuleiten. REICHWEIN & FRECH (1971) etwa sehen in der Beeinflussung bestimmter Persönlichkeitsvariablen (kognitive Differenziertheit, Angstniveau, Rollendistanz, intrinsische Berufsmotivation, Risikobereitschaft) die grundlegende Voraussetzung innovativen Lehrerverhaltens. Dieser Konzeption formaler Persönlichkeitseigenschaften setzen CLOETTA u. a. (1973) ihr Konzept der berufsrelevanten Einstellungen entgegen, die auf konkrete erziehungs- und schulbezogene Sachverhalte rekurren und die die Autoren einer planmäßigen Beeinflussung unterworfen sehen möchten. HARDER & URBAN (1974) präzisieren die beiden Ansätze, indem sie innovatives und reformorientiertes Lehrerverhalten funktional auf emanzipatorische Schülerqualifikationen beziehen. Dieses Lehrerverhalten wird in praktischen Unterrichtssituationen hypothetisch durchgespielt.

Die Befähigung zu einem innovativen Lehrerverhalten, wie es in den genannten Forschungsansätzen angedeutet wird, muß zu einer Hauptaufgabe der Lehreraus- und -weiterbildung werden, damit u. a. die notwendige Beteiligung der Lehrer an der Entwicklung schulischer Entscheidungsverfahren ermöglicht und deren adäquater Einsatz gewährleistet wird.

4.8 Literatur

- Becker, E. & Jungblut, G.: Strategien der Bildungsproduktion. Frankfurt: Suhrkamp, 1972
- Birkel, P.: Unterrichtsdifferenzierung in der Orientierungsstufe. Die Deutsche Schule, 1974, 66, 733–743
- Blankertz, H.: Theorien und Modelle der Didaktik. München: Juventa, 1972⁶
- Block, J. H. (Ed.): Mastery learning. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1971
- Bloom, B. S.: Alle Schüler schaffen es. betrifft: erziehung, Jg. 1970, Heft 4, 15–27
- Carroll, J. B.: Lernerfolg für alle. Westermanns Päd. Beiträge, 1972, 24, 7–12
- Cloetta, B., Dann, H.-D., Helmreich, R., Müller-Fohrbrodt, G. & Peifer, H.: Berufsrelevante Einstellungen als Ziele der Lehrerbildung. Zeitschrift für Pädagogik, 1973, 19, 922–
- Cronbach, L. J. & Gleser, G.: Psychological tests and personnel decisions. Urbana: University of Illinois Press, 1965²
- Döring, K. W.: Lehrerverhalten und Lehrerberuf. Weinheim: Beltz, 1970 (1973⁴)
- Dumke, D.: Schülerleistung und Zensur (Ergebnisse aus der Arbeit der Niedersächsischen Lehrerfortbildung. Bd. 23). Hannover: Schroedel, 1973
- Flammer, A.: Wechselwirkung zwischen Schülermerkmal und Unterrichtsmethode. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 1973, 5, 130–147
- Flechsig, K.-H.: Die technologische Wendung in der Didaktik, in: Dohmen, G., Maurer, F. & Popp, W. (Hrsg.), Unterrichtsforschung und didaktische Theorie. München: Piper, 1970
- Frenz, H.-G., Krüger, K. & Tröger, H.: Die Unangemessenheit der herkömmlichen Testdiagnostik für schulische Entscheidungen, in: PROJEKTGRUPPE, Diagnostik in der Schule. München: Oldenbourg, 1973
- Gamm, H. J.: Kritische Schule. München: List, 1970
- Gerbaulet, S., Herz, O., Huber, L., Nevermann, K., Petry, C., Pistor, H.-H., Raschert, J., Richter, J. & Rienis, H.: Schulnahe Curriculumentwicklung. Ein Vorschlag zur Errichtung Regionaler Pädagogischer Zentren mit Analysen über Innovationsprobleme in den USA, England und Schweden. Stuttgart: Klett, 1972
- Hacker, H.: Professionalitätsproblematik und Curriculumentwicklung. Unterrichtswissenschaft, Jg. 1974, Heft 3, 13–21
- Haller, H.-D.: Zur Integration von Curriculumentwicklung und Lehrerbildung. Unterrichtswissenschaft, Jg. 1974, Heft 3, 22–34
- Harder, H. & Urban, K.: Innovatives Lehrerverhalten: Anforderungen an die Lehrerbildung. Unterrichtswissenschaft, Jg. 1974, Heft 3, 35–41
- Henig, H. v.: Die Bielefelder Laborschule. Stuttgart: Klett, 1971
- Henig, H. v.: Curriculumreform als Gegenstand der Schule, in: Herz, O. & Petry, C. (Hrsg.), Schulreform durch Curriculumrevision. Stuttgart: Klett, 1972
- Huber, L.: Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung in der BRD, in: Herz, O. & Petry, C. (Hrsg.), Schulreform durch Curriculumrevision. Stuttgart: Klett, 1972
- Ingenkamp, K. (Hrsg.): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim: Beltz, 1971
- Klafki, W.: Handlungsforschung im Schulfeld. Zeitschrift für Pädagogik, 1973, 19, 487–516
- Kutscher, J., Raeithel, A. & Stevens, U.: Entwicklungslinien einer Pädagogischen Diagnostik, in: PROJEKTGRUPPE, Diagnostik in der Schule. München: Oldenbourg, 1973

- Loser, F.:* Methodische Differenzierung des Unterrichts durch Differenzierung von Unterrichtsmethoden. *Bildung und Erziehung*, 1970, 23, 351–373
- Mauermann, L., Schulte, H. J. & Seisenberger, G.:* Ansätze zu einer curriculumbezogenen Schülerbeurteilung, in: PROJEKTGRUPPE, *Diagnostik in der Schule*. München: Oldenbourg, 1973
- Plass, G.:* Zur Realisierung von Bildungsplänen in den USA, in: *Klafki, W., Lingelbach, K. C. & Nicklas, H. W. (Hrsg.), Probleme der Curriculumentwicklung. Entwürfe und Reflexionen*. Frankfurt: Diesterweg, 1972
- PROJEKTGRUPPE SCHULLAUFBAHNERATUNG: Schlußbericht. München 1973 (eingereicht beim Bayer. Staatsministerium für Unterricht und Kultus)
- Reichwein, R. & Frech, H. W.:* Lehrerbildung: Verführung zur Anpassung oder Befähigung zur Innovation. *erziehung*, Jg. 1971, Heft 12, 19–32
- Schreiner, G.:* Sinn und Unsinn der schulischen Leistungsbeurteilung. *Die Deutsche Schule*, 1970, 62, 226–237
- STRUKTURPLAN für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission (Hrsg. vom Deutschen Bildungsrat). Stuttgart: Klett, 1970
- Susteck, H.:* Handlungsforschung – ein Ansatz zur Überwindung der Praxisferne der wissenschaftlichen Pädagogik? *Die Realschule*, Jg. 1974, Heft 6, 209–213
- Weiss, R.:* Zensur und Zeugnis. Linz: Haslinger, 1965